



A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA ESCOLA INDÍGENA

Marcella Hauanna Cassula/UEM/SETI-PR - marcellacasula@hotmail.com

Mariana Mendonça Bernardino/UEM/SETI-PR - mari-mbernardino@hotmail.com

Rosângela Célia Faustino/UEM/SETI-PR - rcaustino@uem.br

Introdução

As políticas públicas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas do século XX, inseridas em um contexto de ações afirmativas (FAUSTINO, 2006) propugnaram uma maior inclusão de temáticas relacionadas aos povos indígenas nas universidades públicas. No interior destas políticas destaca-se a educação escolar indígena que, a partir dos anos de 1990 foi reformulada buscando uma maior participação das comunidades indígenas tanto na formulação de Propostas Pedagógicas, gestão e magistério, como na participação em projetos interdisciplinares visando uma melhoria na qualidade das escolas indígenas que, historicamente foram deixadas sob responsabilidade dos órgãos indigenistas. Primeiramente o SPI – Serviço de Proteção ao Índio, criado em 1910 tinha como função principal aldear os grupos indígenas sobreviventes ao processo de ocupação das terras e exploração da mão-de-obra indígena e escrava. Este órgão foi extinto em 1967, no contexto do regime militar brasileiro e em seu lugar o governo ditatorial criou a FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Ambas as instituições foram incumbidas dentre vários objetivos, de controlar os indígenas, contendo suas lutas e protestos em relação à perda das terras.

Em cumprimento a este objetivo, os projetos educativos tinham um caráter civilizatório, ou seja, buscavam integrar o indígena à sociedade capitalista – mercado de trabalho assalariado e consumo de produtos industrializados – sendo assim, a educação deveria ensinar-lhes uma profissão, a obediência, a submissão, o abandono da língua materna e de outros elementos da cultura, considerados desnecessários e até perigosos à manutenção da ordem imposta pela sociedade de mercado.

Em todas as aldeias foram criadas escolas que funcionavam nos moldes das escolas rurais no Brasil, precariamente, com falta de professores permanentes, com materiais didáticos limitados e instalações inadequadas. Nas aldeias indígenas a falta de

professores era mais acentuada devido ao difícil acesso e à chamada “barreira lingüística”.

Após algumas décadas desta política, com a crise do capital internacional, o processo de abertura política e o fim do regime militar, no final dos anos de 1970, a questão indígena começa a ser inserida nos movimentos sociais que reivindicavam melhoria na qualidade de vida e no acesso a bens e serviços, principalmente escola para todos, saúde, moradia e renda. Neste contexto a educação escolar indígena começa a ser repensada recebendo apoio das comunidades eclesiais de base da Igreja Católica, de alguns pesquisadores, sindicatos e associações.

Movimentos internacionais ambientais do início da década de 1980, com foco, principalmente sobre a Amazônia, deram visibilidade à situação precária de muitos dos povos indígenas e as ameaças que alguns grupos, no confronto com os projetos de desenvolvimento como, por exemplo, o Calha Norte, a SUDENE, a Transamazônica, a Itaipu Binacional e tantos outros, que promoviam o desmatamento e afetavam diretamente a vida e as florestas que restaram após a ocupação das terras indígenas.

Nestes ativismos transnacionais, lideranças indígenas se destacaram e usaram deste espaço para chamar a atenção sobre o fato de muitos povos e línguas indígenas continuarem desaparecendo do planeta. No contexto da Assembléia Constituinte que deu origem à Constituição de 1988, lideranças indígenas de diferentes povos estiveram presentes com suas pinturas corporais, seus adornos, crianças, instrumentos e artefatos, o que chamou a atenção da sociedade brasileira para o fato de que “ainda” existiam índios no Brasil.

Números e nomes de etnias começaram a aparecer. Falou-se em 180 línguas, 200 povos indígenas, pobreza, mortalidade infantil, exclusão e outros problemas que expuseram os órgãos indigenistas brasileiros à severas críticas por parte do movimento social, das academias e da mídia. Nas academias foram incrementadas as pesquisas. Os órgãos de fomento passaram a incluir as temáticas da diversidade em seus editais.

A década de 1990 iniciou com a transferência da educação escolar para o MEC – Ministério da Educação, a formulação de Diretrizes e Referenciais que tiveram a incumbência de elaborar um projeto educativo baseado em relações mais equilibradas e que tivessem a participação de representantes dos povos indígenas.

Em 1996 a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, incluiu a educação escolar indígena no sistema público de ensino e outras legislações passaram a regulamentar esta nova modalidade de ensino.

Estudos lingüísticos denunciavam a perda das línguas maternas e conseqüentemente, dos conhecimentos tradicionais, em vertiginosa velocidade.

É neste contexto que se insere o presente texto, ou seja, buscando apresentar os resultados de um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido por uma equipe interdisciplinar de pesquisadores do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações da Universidade Estadual, que propiciou estudos, levantamentos de dados e intervenção pedagógica entre grupos indígenas Guarani Nhandewa que habitam o norte do Paraná.

Os Guarani Nhadewa: aspectos históricos e culturais

O termo Guarani define tanto a população, o grupo étnico, como a língua. De acordo com Instituto Socioambiental (ISA), a língua Guarani se inclui na família lingüística Tupi-Guarani, do tronco lingüístico Tupi. Segundo Aryon Dall’ Igná Rodrigues, pesquisador emérito do LALI – Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília, os Nhandewa, Kaiowa e Mbya falam dialetos do idioma Guarani, que se incluem no tronco lingüístico citado acima e, apesar da distancia entre os diferentes grupos Guarani, a diferença entre as suas línguas é mínima. Na antropologia considera-se esta divisão entre os Guarani como parcialidades .

Neste artigo focamos a parcialidade Nhandewa. Os Nhandewa vivem em regiões dos estados do Mato Grosso do Sul, Paraná e São Paulo, interior e litoral, em Santa Catarina e Rio Grande do Sul e no Paraguai, lá são conhecidos como Chiripá, e Ava-Katuetê. Em específico nosso estudo se restringiu aos povos indígenas que vivem nas chamadas as terras do norte do Paraná, nas Terras Indígenas (T.I.) Pinhalzinho, localizada no município de Tomazina; T.I. Laranjinha e T.I. Posto Velho (duas aldeias chamadas de Ywiporã e Araywerá), no município de Santa Amélia.

A procedência dos grupos Nhandewa do Paraná, segundo pesquisadores (MOTA, 2004; ALMEIDA, 1981), é variada. Afirma-se que estes possuem antecedentes relacionados com possíveis remanescentes dos grupos que foram

reduzidos pelos jesuítas nos séculos XVI e XVII e que, depois da destruição destas reduções, ficaram dispersos nas florestas da região. Têm antecedência também com os Guarani Kaiowa que foram trazidos por funcionários do Império para a província do Paraná a partir de 1852 sendo alocados nos aldeamentos de São Pedro de Alcântara e Santo Inácio e com os Nhandewa, originários do Mato Grosso e Paraguai que tentavam chegar ao litoral e acabaram fixando-se na região.

Com o processo de colonização europeia ocorreu uma acirrada disputa pelos territórios habitados pelos indígenas. Bartolomé (1991) citado por Faustino (2008) relata que após contínuos enfrentamentos militares, foram os jesuítas que ficaram responsáveis pela tarefa de pacificar os Guarani. Com tal política a população Guarani foi reduzida e forçosamente concentrada nos aldeamentos, administrados inicialmente, pelos jesuítas. O objetivo dos projetos de instrução era o de cristianizá-los, ensinar a língua portuguesa e alguma profissão que lhes garantisse a fixação em um mesmo local com a prática da lavoura e outros serviços que lhes assegurasse a sobrevivência.

O fato de os indígenas viverem em amplos territórios antes da chegada dos exploradores europeus e neles fazerem um complexo manejo ecológico, fê-los ser considerados pela literatura, pouco atenta às questões étnicas e culturais, como sendo povos nômades. Pesa sobre o projeto jesuítico e também dos órgãos indigenistas, a acusação de que, sua atuação facilitara o acesso dos colonizadores, à força de trabalho indígena.

A proibição do uso da língua indígena foi outra ação desenvolvida contra os povos indígenas a partir do século XVIII, quando os liberais alcançam o poder em regiões da Europa, Marquês de Pombal, por meio do Diretório Indígena, publicado em 3 de maio de 1757 no Brasil orientou à assimilação dos povos sobreviventes.

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios a sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p.24).

Com a independência do Brasil, no século XIX, a legislação pertinente aos povos indígenas não foi alterada tendo sido dada continuidade ao processo de ocupação de todas as terras e iniciado o prática do aldeamento para reduzir os indígenas ao confinamento em pequenos territórios. O aldeamento, concluiu-se nas primeiras décadas do século XX e ocasionou muitas perdas aos Guarani uma vez que separou grupos familiares, juntou etnias e estimulou a dependência.

Mura (2004) citado por Faustino (2008), destaca que para os Guarani a terra tem um sentido especial. Na cosmovisão destes grupos, são eles que pertencem a Terra, sendo a boa ação o fator central para a conservação desta. Neste sentido os Guarani tentaram preservar e ressignificar suas práticas culturais. “A prática de transmissão do conhecimento ancestral se dá pela transmissão dos mitos, reatualizados nos ritos através do corpo pelos cantos e danças” (MOURA, 2005, p.26 apud FAUSTINO 2006, p. 214). Os rituais religiosos foram e continuam sendo de suma importância para estes grupos, pois representam fatores de aglutinação, trocas de conhecimentos, práticas ancestrais e contato com as divindades.

A Educação Escolar Indígena

O aldeamento consolidou a implantação de projetos educativos iniciados por ordens religiosas no processo de colonização, pois concentrou os grupos em um mesmo lugar facilitando a implantação de escolas. No Brasil, para o que o convencionou chamar “educação escolar indígena”, a partir de 1990, defende-se novas organizações curriculares, autonomia e participação indígena. Estes princípios estão baseados nas políticas de ações afirmativas oriundas do multiculturalismo norte-americano e da interculturalidade européia (FAUSTINO, 2006). Uma forma de reconhecer a multiculturalidade é reconhecer aos grupos indígenas sua dimensão lingüística e cultural, diferenciada como parte de direitos cidadãos. Os conceitos defendem relações de respeito mútuo e “tolerância”, impedindo e coibindo a discriminação de indivíduos que não se enquadram na chamada cultura nacional ou dominante.

O estado passa a assumir como interesse público a preservação das línguas e culturas indígenas, do mesmo modo que faz com os parques nacionais e o patrimônio histórico. Passa a ser reconhecido à importância do uso das línguas maternas de

qualquer povo na educação escolar como melhor meio para alfabetização. Os discursos presentes nos documentos oficiais é o de que,

Essa proposta da escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do país, estabelecendo nas instituições e órgãos responsáveis definir de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, “tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades.” (BRASIL 1998, p.34).

Diversos materiais didáticos em língua materna passaram a ser elaborados e distribuídos por ministérios da educação de países que congregam grupos indígenas em seu território. A partir das orientações da UNESCO (FAUSTINO, 2006), o movimento indígena na América Latina ampliou-se para uma discussão sobre a educação intercultural, tendo como fundamento a defesa de suas identidades lingüísticas e étnicas.

A educação escolar indígena passou a se beneficiar dos programas de apoio mantidos pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação. A portaria Interministerial nº 559/91 disseminou ações a serem desenvolvidas pelo MEC. O Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena comprometeu-se com a

[...] formulação e implementação de uma “política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição a política e promoção dos direitos assistencialistas”, assegurando “às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural”. (BRASIL, 1998, p.32).

Conforme o Artigo 78 da LDBEN – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agencias federais são responsáveis por estimular à cultura e assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para proporcionar a educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas com o intuito de:

1º, fortalecer as praticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; 2º, manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; 3º, desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas

comunidades; e 4º, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1998, p.33).

A LDBEN reafirmou os princípios constitucionais definindo as responsabilidades e especificidades da educação escolar indígena, diferenciando a escola indígena das demais escolas do sistema público de ensino devido ao bilingüismo e à interculturalidade. Afirma-se assim, em consonância com a política educacional atual, um compromisso com a construção de autonomia para as escolas desenvolverem projetos pedagógicos próprios, estabelecendo modos e ritmos de funcionamento, objetivos e meios para alcançá-los.

O Artigo 23 determina que a organização escolar possa ser em séries anuais, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados por idade e outros critérios, visando à flexibilidade e possíveis inovações de concepções e práticas pedagógicas próprias, baseadas nos universos socioculturais indígenas, no processo de ensino e aprendizagem.

Outros artigos da mesma lei tratam da questão da formação dos professores o que contribui com o desenvolvimento de uma escola indígena que respeite a diversidade étnica e o desejo desses povos por uma educação que valorize suas práticas culturais, proporcionando o acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e da sociedade

Buscou-se, encontrar estratégias para a inserção das escolas indígenas na rede de ensino público, preservada a autonomia e a diversidade das propostas curriculares de interesse dos professores. Fortalecia-se gradualmente, a demanda dos professores indígenas por plano de carreira profissional, em modalidade especial da profissão de magistério, acompanhada por sua formação inicial, sua titulação e adequada remuneração pelo poder público. Esforços diversos foram feitos, no sentido de suprir a carência de práticas curriculares referenciais para o contexto da educação escolar indígena, enfrentando o problema teórico, pedagógico e político-institucional na conformação do campo da educação bilíngüe e intercultural no país.

O Projeto “Ouvir dos velhos, contar aos jovens...”

As T.I. Guarani Nhandewa no Paraná estão inseridas em regiões de agricultura totalmente mecanizada voltada à produção de grãos (milho, soja) e, mais recentemente, o algodão, na qual a utilização de mão-de-obra humana é quase inexistente. As cidades próximas, como Santa Amélia, é um pequeno município de 4.000 habitantes com IDH de 67, 366%, segundo Mota (2004), um dos piores índices do Estado do PR, não oferecendo quase nenhuma oportunidade de emprego e renda a seus habitantes. Em Tomazina, não é diferente esta realidade. Inseridos nessa conjuntura e vivendo em áreas demarcadas restritas, as chamadas aldeias, os indígenas vivem muitas dificuldades que geram tensões constantes, causadas, principalmente, pela disputa dos poucos empregos existentes e pelo acesso às roças que não são suficientes para todas as famílias. As pequenas roças (destinadas às famílias por sorteio para minimizar os conflitos em relação à distância da roça e qualidade da terra) são cultivadas com produtos que se destinam ao comércio (algodão) ou ao próprio consumo familiar (milho, feijão, batata doce, mandioca etc.).

Os produtos industrializados de que necessitam (óleo, açúcar, gás, roupas, calçados etc.) são adquiridos nos municípios do entorno com o dinheiro que recebem por meio da prestação de serviços temporários que realizam esporadicamente nas fazendas da região e em serviços que exigem pouca qualificação como trabalhadores domésticos, pedreiros etc.

As famílias cujos membros possuem um emprego com remuneração fixa, na aldeia (professor indígena, motorista, auxiliar de saúde etc.) ou aposentadorias, são aquelas que têm alimentação diária e melhores condições de vida. Já as famílias que dependem exclusivamente dos recursos provenientes da roça enfrentam uma situação de muita pobreza e privações, pois ainda que consigam produzir os alimentos básicos (arroz, feijão, mandioca, abóboras), não têm como comprar os demais produtos que precisam (óleo, café, açúcar, sabão, roupas, calçados etc.).

Não existe no entorno, áreas de matas nativas preservadas. Com exceção de alguns poucos hectares, preservados dentro das próprias aldeias. É drástica a devastação ambiental ocasionada pelo modelo de ocupação moderna da região que ocasionou grande desgaste do solo. Com a floresta destruída, as espécies da flora utilizadas para artesanato e medicamento nativos desapareceram.

Estes elementos inviabilizam a autonomia econômica e afetam as questões culturais mantendo os indígenas em situação de grande dependência do poder público.

A conquista recente (ainda em disputa judicial) de uma antiga Terra da qual foram expulsos nos anos de 1970, o chamado Posto Velho (T.I. Ivyporã e Araywera) representa para eles uma importante esperança.

Reunidos em uma pequena parcela de terra cujo entorno está totalmente devastado, os Nhandewa não podem mais viver como seus antepassados, quando havia extensas áreas disponíveis para a execução de suas atividades agrícolas, a utilização do sistema de rotação de roças – manejo ecológico do ambiente – para a produção de alimentos, a caça e coleta. Na impossibilidade de reproduzir seu sistema de reciprocidade, perderam sua língua materna (hoje falada apenas pelos mais velhos) e, junto com ela boa parte de seus conhecimentos e tradições.

A devastação ambiental do entorno acabou com os animais sagrados com os quais os antigos *txamói*, rezadores se comunicavam nos sonhos para receber informações, avisos, ensinamentos. Com a perda da língua – ocorrida gradativamente desde meados de 1940 e consolidada quando as *oyguatsu*, casa de reza foram sendo fechadas ou construídas de forma errônea (madeiras plantadas pelos não-índios), na década de 1990 – os valores sagrados, transmitidos por meio da *aywu*, palavra, foram sendo substituídos por novos valores, veiculados pela língua portuguesa. A entrada dos meios de comunicação de massa (rádio e televisão) e de igrejas de diferentes credos, também contribuíram com a alteração rápida da forma dos Guarani entender o mundo e nele agir.

Estes elementos somados as dificuldades de subsistência tem levado, cada vez mais, principalmente os jovens, a sofrerem de uma ansiedade gerada pela falta de perspectivas em um futuro que para eles se apresenta como incerto.

Conforme demonstram estudos, o desejo de consumo de produtos industrializados, estimulado pela mídia, as disputas internas, os adultérios, as brigas por motivos torpes, espancamentos, agressões e outras manifestações de violências crônicas geradas pela falta de perspectivas, pelo alcoolismo, grassam as aldeias em seu cotidiano. Estes elementos tornam as pessoas, os jovens particularmente, vulneráveis às alternativas “fáceis” e ilícitas para ganhar dinheiro, ou às “difíceis” como é o caso de muitos que, por falta de uma escolarização mais ampla, de acesso a informações, aceitam condições de trabalho desumanas beirando à escravidão. (CIMI, 2006).

No Brasil, 38% da população indígena esta em situação de pobreza extrema (tem renda *per capita* familiar inferior a ¼ salário mínimo), enquanto na população não

indígena essa proporção é de 15,5%. (CIMI, 2006, p.21). O padrão de renda da população indígena é similar ou mesmo mais precário que o das populações mais desprotegidas da sociedade brasileira. O documento afirma que a proporção de indígenas que tem renda inferior a $\frac{1}{4}$ s.m. em domicílios rurais é de 64% no Brasil, enquanto a proporção diminui para a pobreza urbana (15%). Ou seja, $\frac{2}{3}$ dos “indígenas rurais” estão em situação de pobreza extrema.

[...] o fato é que a situação das populações indígenas é de desproteção, seja pela ausência de políticas direcionadas a essas populações, ou pela desorganização dos modos de produção de subsistência tradicionais, advinda do contato e das pressões ocasionadas pelas frentes de expansão da sociedade nacional brasileira. (CIMI, 2006, p. 23)

O documento demonstra que a falta de perspectiva para os jovens nas aldeias está associada ao alcoolismo, uso de drogas, crimes e agressões, gravidez precoce e, muitas vezes, dificuldades de permanência na escola. A taxa de analfabetismo é outro dos indicadores que expressa as desigualdades étnicas. 26% da população indígena acima de 15 anos é analfabeta, enquanto 20% dos negros e 8% dos brancos estão na mesma situação.

As dificuldades de sobrevivência enfrentadas pelos grupos Guarani além de ter-lhes causado a perda da língua, tem promovido o rompimento dos laços familiares e grupais afetando as formas nativas de transmissão dos conhecimentos da cultura. Para que os novos conhecimentos adquiridos não se sobreponham interferindo/rompendo os laços identitários, o trabalho com a memória dos velhos, cujas vozes têm sido silenciadas pela dinâmica da vida difícil, pode contribuir para que crianças e jovens tenham maior apego às questões grupais e familiares e maiores esperanças em futuro melhor.

Em contrapartida, a oferta de vagas sobressalentes nas IES do Paraná e outras instituições de ensino superior do país permitem observar que um número crescente de líderes e jovens indígenas está estudando ou deseja estudar para se preparar melhor e participar das decisões da sociedade brasileira em que estão diretamente relacionados, correspondendo ao que tem sido chamado de protagonismo juvenil.

Desta forma, o Projeto propôs iniciativas institucionais visando dinamizar os programas, currículos e calendários escolares formulados para as escolas Nhandewa

contribuindo para que sejam considerados aspectos da cultura nos espaços educativos, tais como festas, rituais, mutirões nos quais é necessário o envolvimento de crianças e jovens. Contando com a participação de duas pedagogas Nhandewa, formadas pela Universidade Estadual de Maringá, a pesquisa envolvendo também a extensão, visou à revitalização da memória de alguns idosos falantes da língua materna, para, sistematizadamente revitalizar a memória e os conhecimentos étnicos, o etnoconhecimento e disseminá-las entre os jovens por meio de atividades lúdicas.

A memória é sabidamente um direito que nem sempre é estendido a todos. Organismos, instituições e suas articulações ideológicas, bem como interesses políticos acabam por selecioná-la, relegando o passado de grupos de menor representação a um sub-plano, encoberto pelo que se denomina memória oficial. (OLIVEIRA, 2006, p.3)

Segundo o estudioso da cultura Guarani, Bartomeu Meliá (1979), é importante perpetuar em textos escritos a memória, inclusive de tradições orais, como a indígena, onde os saberes passados dos mais velhos para os mais novos representam formas próprias de resistência ou de mudança.

Foram preparados os ambientes, Oficinas Pedagógicas, nas aldeias e na Universidade, para a coleta, registro e sistematização de elementos da memória dos *tudjá*, velhos Nhandewa. Para a posterior organização de textos escritos e contação de histórias, cujo objetivo foi o de contribuir com a criação de uma literatura indígena propriamente dita, pois, [...] é a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. [...] (LAJOLO, 2005, p. 106).

Oralidade, escrita e uso de novas tecnologias na escola indígena

Compreende-se que a linguagem escrita hoje, é essencial para a vida de todos, porém a fala (oralidade) nos foi fundamental por muitos anos e é a forma predominante de transmissão, aquisição e produção de cultura em muitos grupos étnicos. Como

podemos destacar entre os Guarani, a palavra tem um grande valor, “[...] A palavra define o homem, ou seja, as palavras são, para esse grupo, manifestação da *aywu*, palavra-alma” (BARROCO; CHAVES; FAUSTINO, 2008, p. 157).

Diante dessa afirmação sobre o valor da palavra e o profundo significado que ela tem para os Guarani, a Teoria Histórico-Cultural, reafirma a importância do desenvolvimento da linguagem para os seres humanos. Acreditamos assim, que a linguagem, em suas múltiplas manifestações deve estar presente nas escolas indígenas. Como Vygotsky (1994, p.25) nos ensina, (...) a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Isto porque,

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas do comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKI, 1994, p.27).

Com isso, queremos reafirmar que desenvolvimento da linguagem, enquanto ‘sistema simbólico’, é essencial para o desenvolvimento do intelecto humano. Desta forma a linguagem é “[...] responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal e pelo desenvolvimento das operações intelectuais responsáveis pelo controle do próprio comportamento [...]” (BARROCO; CHAVES; FAUSTINO, 2008, p.125).

Para que serve uma palavra, se não, para designar um determinado sentido, significado e valor a qualquer ser, objeto, ação, ou sentimento? Diante disso, contamos Barroco; Chaves e Faustino (2008), que a princípio a linguagem está associada a atividades de cunho prático e depois, quando consegue desvincular-se desta representa um salto no desenvolvimento humano, pois a elas são atribuídas não só ações práticas, como também ações abstratas e sentimentos. Esse salto ocorreria por volta dos 2 anos de idade, quando “[...] a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem [...]” (OLIVEIRA,1997, p.47).

Com o desenvolvimento da linguagem, e por meio da palavra, os seres humanos desenvolvem a capacidade de abstração e generalização, ou seja, tornam-se capazes de

representar, por meio da palavra, algo que não lhe está presente e aplicá-la em diversas situações.

[...] a palavra [...] assegura a aparição das correspondentes representações e consiste em um instrumento poderoso de análise desse mundo. Em tais considerações, podemos entender a importância de a criança indígena dominar a língua do seu povo de origem e a língua portuguesa, já que está inserida em uma sociedade que a tem como língua materna (BARROCO; CHAVES; FAUSTINO, 2008, p.159).

Desta forma, consideramos necessário que as escolas indígenas concomitantemente ao ensino do conhecimento científico e sistematizado que garantirá uma maior igualdade nas relações sociais, valorizem as práticas de oralidade em língua materna, visto que, a escola é o lugar por excelência de transmissão e aquisição de conhecimento. A respeito, as autoras destacam que,

[...] Se considerarmos que as condições externas da vida, a vida social, provocam avanços nas operações cognitivas, como capacidade de registro mental, capacidade de síntese, condição para planejar e avaliar ações, funções que expressam capacidades unicamente humanas, a escola pode configurar-se como tempo e espaço para apropriação dessas experiências. Assim, alfabetizar a criança implica ensinar-lhe códigos, apresentar-lhe os conceitos, habituar as crianças para a abstração e a generalização, para compreensão das idéias presentes nos mais variados tipos de texto. (BARROCO; CHAVES; FAUSTINO, 2008, p.162).

É a partir dessa compreensão de escola, que procuramos realizar o projeto *Ouvir dos velhos, contar aos jovens: memórias, histórias e conhecimentos Guarani Nhandewa*. Pois acreditamos na importância das práticas escolares intencionais, sistematizadas e planejadas, com vistas a uma ampla formação humana para todos.

As atividades do Projeto tiveram início em abril de 2009, com o primeiro de uma série de 10 encontros em forma de seminários de pesquisa e estudos da equipe interdisciplinar envolvida. Também foram realizadas reuniões visando ao planejamento das ações junto às comunidades indígenas: duas reuniões em cada T.I onde foram apresentados os objetivos da pesquisa e os resultados esperados, a toda a comunidade pois até então, só as lideranças tinham as informações. Depois de concluída a fase de preparação, realizou-se a primeira oficina com dez *tudjá*, velhos Nhandewa e dois

professores indígenas da T.I. Laranjinha e Posto Velho, em Abril de 2010, na cidade de Maringá. Nesta ocasião, foram registrados em forma de áudio e vídeo, os relatos e as histórias de vida, bem como elementos da tradição Guarani Nhandewa.

Todo o material coletado foi transcrito, sistematizado e submetido aos professores indígenas para revisão e produção de melhores versões¹ escritas na língua materna. Na seqüência foi planejada e organizada a Oficina para registro audiovisual do ritual religioso *Nimongarai*, que ocorreu nos dias 08 e 09 de junho de 2010, na Terra Indígena Pinhalzinho, município de Tomazina/PR.

Este evento foi extremamente valioso do ponto de vista da pesquisa e da intervenção pedagógica pois evidenciou questões até então ausentes da literatura, tais como: presença de rezadores das diferentes parcialidades (Nhandewa, Kaiowa e Mbya), elementos “modernos” nos aconselhamentos na hora da crisma em relação ao uso de moto, carros, perigo do trânsito nas cidades grandes, poluição etc. O convite dos rezadores e das lideranças políticas para que todos os pesquisadores presentes ao ritual fossem batizados com nomes indígenas, inclusive nosso cineasta, algumas rezas e os aconselhamentos proferidos em língua portuguesa para que pudéssemos entender, nos indicou a busca pelos indígenas de uma aliança com a universidade.

A frase proferida pela *txamói* Nhandewa da T.I. Laranjinha, Dna Almerinda, aos jovens e crianças presentes “*A roça de vocês hoje é a escola*” em um momento relevante do *Nimongarai*, validou nossa hipótese de que a escola é para os indígenas, na atualidade, uma instituição de extrema relevância.

Próximo ao nascer do sol, quando o ritual estava se encerrando, um professor indígena, filho do cacique, anotou, em um caderno, todos os nomes indígenas recebidos pelas crianças e equipe da UEM em um caderno. No momento da escrita, muitos buscavam pelos significados, na maioria das vezes, não revelados pelos rezadores.

Posteriormente foram realizadas duas oficinas pedagógicas em julho de 2010 – o período de férias escolares teve de ser uma opção para não atrapalhar o calendário proposto pelos Núcleos de Educação em consonância com as orientações da Secretaria de Estado da Educação – com estudantes, professores, lideranças, membros da aldeia e equipe pedagógica das escolas das Terras Indígenas Laranjinha, Ywyporã e Araiwerá, nos municípios de Santa Amélia e Abatiá/PR.

¹ A produção de textos escritos na língua materna torna-se difícil pois esbarra na ausência de dicionários e gramáticas Nhandewa que sejam validadas entre os grupos das diferentes Terras Indígenas no Paraná.

Nestas Oficinas, foram oportunizadas às crianças e aos jovens a apresentação de textos orais, escritos e visuais, por meio de narrativas, roda de contação de histórias, fantoches, cartazes, dramatizações e ilustrações com os “conteúdos” captados das memórias dos velhos e a participação ativa das crianças.

Em setembro de 2010 foi realizada nova Oficina na cidade de Maringá, com um casal de rezadores do *Nimongaraí* registrado em áudio. Neste momento buscou-se o esclarecimento de muitos dos pontos do ritual realizado no Pinhalzinho e informações sobre a *casa de reza*, que segundo eles, foi construída de maneira errada pois usou madeira de eucalipto e isso não é viável uma vez que a feitura e o madeiramento tem todo um procedimento nativo que deve ser respeitado, por exemplo: as vigas que dão sustentação devem ser provenientes de determinadas árvores nativas da floresta. As plantas de *jerivá* e as demais frutíferas devem ser cuidadosamente escolhidas pelos *txamói*. Nesta ocasião, buscou-se também o registro da versão oral da história de demarcação da Terra Indígena Pinhalzinho para posterior preparação de material didático a ser disponibilizado à escola.

Algumas considerações

A perda dos antigos territórios de caça, pesca e coleta, a poluição dos rios e do solo que rareia, cada vez mais, a produção das roças no sistema nativo gera inúmeras dificuldades de sobrevivência aos grupos Guarani Nhandewa, além de ter-lhes causado a perda ou desuso da língua materna tem promovido o rompimento de alguns laços familiares e grupais que hoje se reconfiguram em torno da busca de empregos remunerados, da participação nas igrejas que ingressam às Terras e tem ramificações fora dela, afetando as formas nativas de transmissão dos conhecimentos da cultura.

Acreditamos que, neste contexto de muitas dificuldades e ressignificação das tradições, o Projeto contribuiu para a revitalização e manutenção da cultura Guarani Nhandewa no norte do Paraná, despertando maior interesse entre os jovens sobre aspectos culturais que muitos julgavam desnecessários ou incompatíveis com a vida moderna.

Conhecemos as defesas de que a melhor forma de transmissão, manutenção ou descarte destes conhecimentos são aquelas organizadas pelos próprios indígenas em espaços, estratégias e momentos por eles escolhidos, porém acreditamos que a escola,

que se pretende intercultural, tem um papel importante de contribuição à disponibilização dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade e das novas tecnologias às comunidades.

De posse do conhecimento científico, do material produzido e das experiências que compartilharam, podem fazer uma análise mais ampla sobre as possibilidades e limitações destas tecnologias em relação aos conhecimentos sagrados que os mais velhos têm na memória.

As políticas do MEC – Ministério da Educação, da qual são signatários, tem-lhes exigido estratégias visando à educação intercultural. Disponibilizar-lhes novos recursos às linguagens que dominam, acreditamos amplia-lhes as possibilidades de fazerem a escolha de usar ou não, tudo o que foi produzido pelo Projeto, na elaboração das Propostas Pedagógicas, Grades Curriculares e Práticas Pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas.

Referencias Bibliográficas:

ALMEIDA, A. N. de. (1981). A categoria “parente” entre os Guarani de Laranjinha. *Perspectiva Universitária* (pp. 150-152). Rio de Janeiro, Brasil: Fundação MUDES.

Barroco, S. M. S., Chaves, M., Faustino, R. C. (2008). Leitura, escrita e bilingüismo na educação escolar indígena. In Faustino, R. C. Buratto, L. G., Chaves, M., Barroco, S. M. S. *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico Cultural* (pp.153-168). Maringá, Brasil: Eduem.

BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, Brasil.

BURATTO, L. G. (2008). Educação escolar indígena na legislação atual. In Faustino, R. C., Buratto, L. G., Chaves, M., Barroco, S. M. S. *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico Cultural* (pp. 57-73). Maringá, Brasil: Eduem.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário (2006). *Violência contra os povos indígenas no Brasil*. Retirado 12 de março de 2010. A partir de <http://www.estadao.com.br/ext/especiais/2008/04/parte1.pdf>.

FAUSTINO, R. C. (2006). *Política Educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. (dissertação de doutoramento). Disponível a partir do banco de dados de teses do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FAUSTINO, R. C. (2008). História da educação escolar indígena no Brasil: da assimilação à tolerância. In Faustino, R. C., Buratto, L. G., Chaves, M., Barroco, S. M. S. *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico Cultural* (pp. 35-56). Maringá, Brasil: Eduem.

GARCIA, E. F. (2007). *O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional*. Retirado 20 de Maio de 2009. A partir de <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf>.

MONTE, N. L. (2000). E agora cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação* (pp. 118-133). Belo Horizonte, Brasil.

OLIVEIRA, A. P. de P. L. (2009). *Memórias indígena e negra na Zona da Mata mineira*: São João Nepomuceno. Museu de Arqueologia e Etnologia Americana Universidade Federal de Juiz de Fora. Retirado 21 de abril de 2011 A partir de <http://www.ufjf.br/maea/files/2009/10/propostafinal.pdf>.

OLIVEIRA, M. K. (1997). Pensamento e Linguagem. In Oliveira, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico* (pp. 41-54). São Paulo, Brasil: Scipione.

VYGOTSKY, L. S. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (1. ed). Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman, Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Mna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, Brasil: Livraria Martins Fontes Editora LTDA.

MOTA, L. T. (2004). A denominação kaingang na literatura antropológica, histórica e lingüística. In Tommasino, K., Mota, L. T., Noelli, F. S. (Org.) *Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang* (pp.1-16). 1 ed. Londrina, Brasil: Eduel.

MELIÁ, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola (Coleção "Missão Aberta").

LAJOLO, M. (2005). *Tecendo a leitura*. In Do Mundo da Leitura para a Leitura do mundo. São Paulo, Brasil: Ática.